FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES
Licenciatura en Psicología

Trabajo de Integración Final

“Estrés Académico y Apoyo Social Percibido en universitarios”

Autora: García, Florencia Guadalupe

LU: 1029171

Tutor: Lic. Solari, Adrián

Firma del tutor:

Fecha de presentación: 21 de Septiembre de 2017

Índice

Resumen 2
Abstract 3
1. Introducción 4
Pregunta de investigación 5
Objetivo general 6
Objetivos específicos 6
Hipótesis 6
2. Marco teórico 7
Estrés 7
Estrés académico 9
Apoyo social percibido 10
Estrés académico y Apoyo social percibido 12
3. Estado del arte 13
Estrés Académico en estudiantes universitarios 13
Apoyo Social Percibido en estudiantes universitarios 15
Estrés Académico y Apoyo Social Percibido en estudiantes universitarios 16
4. Metodología 18
Diseño 18
Participantes 18
Instrumentos 18
Inventario SISCO del Estrés Académico 19
Cuestionario MOS de Apoyo Social 19
Procedimiento: 20

Procedimiento de recolección de datos: 20

Procedimiento de Análisis de datos: 20

5. Resultados 21

Descriptivos de los instrumentos 21

Correlación de Estrés académico y Apoyo social 22

Objetivos específicos 23

6. Discusión 28

7. Limitaciones y recomendaciones 33

8. Conclusión 34

9. Referencias 36

10. Anexos 41

Consentimiento informado 41

Cuestionario Socio Demográfico 42

Cuestionario 1 43

Inventario SISCO del Estrés Académico 43

Clave de corrección 46

Cuestionario 2 49

Cuestionario MOS de Apoyo Social 49

Clave de corrección 50

Resumen

El contexto académico es una de las principales fuentes estresoras de gran influencia, debido a las condiciones propias de la actividad académica. Sin embargo, los universitarios que perciben el afecto y/o contención de su red social significativa muestran mejor desempeño en esta actividad.

El objetivo de esta investigación fue evaluar la relación entre el estrés académico y el apoyo social percibido de estudiantes universitarios y analizar diferencias según características sociodemográficas. Se realizó un estudio correlacional de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 259 estudiantes de universidades privadas de Capital Federal, de edades entre 18 y 35 años (*M*=22.05; *DE*=3.92), de ambos sexos (74.9% mujeres). Se utilizaron un cuestionario sociodemográfico, el Inventario SISCO del Estrés Académico (IEA; Barraza, 2007) y el Cuestionario MOS de Apoyo Social (The MOS Social Support Survey, Sherbourne & Stewart, 1991).

Resultados: No se encontró correlación entre el estrés académico y el apoyo social percibido. Sin embargo, se encontró correlación del el total de apoyo social y las dimensiones apoyo emocional e interacción positiva con la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico. Esto indica que, a mayor apoyo social, mayor apoyo emocional, mayor interacción social positiva, mayores estrategias de afrontamiento del estrés. Además, existe diferencia del estrés según sexo y los universitarios que se encuentran finalizando la carrera tienen mayores estrategias de afrontamiento ante el estrés que los que se encuentran iniciando sus estudios. Las mujeres perciben mayor apoyo social de su entorno y no hay diferencia del apoyo social según momento de la carrera. Se discuten estos resultados teniendo en cuenta los antecedentes. Se plantean algunas limitaciones y futuras líneas de investigación.

Palabras clave: Estrés académico – Apoyo social percibido – Estudiantes universitarios

Abstract

The academical context is one of the main stress-causing sources of great influence, due to the inherent conditions of the academic activity. However, those university students who have the affection and/or contention of their significant social environment are known to achieve a better academic performance. The aim of this research was to assess the exact relation between academic stress and the social support students have, and analyse the differences through their social-demographic characteristics. To this end, a transversal correlational survey has been carried out. The sample was made up by 259 students from private universities in Capital City, both men and women with ages ranging from 18 to 35 (74.9 % of women). The survey was carried out through a demographic questionnaire, the SISCO Academic Stress Inventory (IEA; Barraza, 2007) and the MOS Social Support Questionnaire (The MOS Social Support Survey, Sherbourne & Stewart, 1991).

Outcome: No correlation between academic stress and social support was found. However, the survey carried out proved the existence of a true correlation between the whole of the social support and the dimensions of emotional support and positive interaction with the strategic dimensions of academic stress confronting. This suggests the existence of more social and emotional support and more positive social interaction guarantee a greater number of strategies to combat stress. In addition, the survey showed the differences by sex and between those students who are closer to the completion of their studies and those who are at a beginning stage of their career, who have fewer stress - combating strategies. Women in general have more social support and this remains equal with little or no variation throughout the different stages of her studies. The results are discussed taking into account both, social and psychological background, and previous experience. The survey also points out some limitations and further lines of investigation.

Key words: Academic stress – Social support – University students

1. Introducción

El estrés resulta ser uno de los factores psicosociales más estudiados, ya que este se relaciona con la aparición de diferentes trastornos, la adaptación a situaciones difíciles y el desempeño en su generalidad (Feldman et al., 2008). Existen diferentes tipos de estrés, según Barraza (2007) estos pueden ser clasificados en: estrés amoroso y marital, sexual, familiar, por duelo, médico, ocupacional, académico, etc.

En función a las actividades que se desarrollan en el ámbito educativo, este resulta ser uno de los contextos que proporciona fuentes estresoras de gran influencia, tanto en alumnos que forman parte de educación media superior como superior (Barraza, 2007; Feldman et al). Barraza (2008) asegura que, en el contexto académico el estrés es un proceso de carácter adaptativo y esencialmente psicológico que es considerado una respuesta de afrontamiento de los estudiantes. Así, las condiciones propias de la actividad académica favorecen la aparición de sintomatología de desequilibrio en dicho ámbito. A su vez, las exigencias, desafíos y retos por los cuales atraviesan los alumnos tales como situaciones de examen de diferente índole demandan gran esfuerzo físico y psicológico por parte de los mismos (Feldman et al., 2008).

El apoyo social, por su parte, puede definirse como un conjunto de herramientas e instrumentos tanto expresivos, reales, verbales o no (Lin, 1986) que contribuyen al bienestar y satisfacción con la vida, moderando los efectos negativos del estrés y volviéndose así, un elemento protector importante en la salud de las personas (Vivaldi & Barra, 2012). Además, aumenta positivamente la resistencia de los individuos ante las experiencias y los estresores diarios (Feldman et al., 2008). Es importante destacar que el apoyo social percibido debe ser diferenciado del apoyo social objetivo en función a que el último hace referencia a los recursos, provisiones o transacciones reales a los que la persona pueda convocar en caso de necesitarlo. En relación al apoyo social percibido, este refiere a las dimensiones evaluativas que lleva a cabo el individuo con respecto a la ayuda con la que cree contar (Caplan, 1974 citado en Espínola & Enrique, 2007).

En relación a ello, Rodríguez Garza, Sanmiguel Salazar, Muñoz Muñoz y Rodríguez Rodríguez (2014) afirman “En el ámbito académico podría actuar, como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes, ya que contribuiría a que afronten los estresores propios de su ambiente con mayores probabilidades de éxito” (p.4). Los universitarios que perciben el afecto y/o contención de su red social significativa, demuestran un nivel de autoestima

y auto-eficacia mayor en comparación al resto, inclusive los resultados demuestran que estos cuentan con las habilidades necesarias tanto para desarrollar relaciones beneficiosas para su adaptación al nuevo contexto educativo como para enfrentar cualquier situación de su vida cotidiana (Martínez-López et al., 2014). Otro aspecto relacionado al apoyo social tiene que ver con el modo en que los individuos valoran las situaciones estresantes. Esto quiere decir que, a mayor percepción de apoyo social, las situaciones son percibidas como menos amenazantes y las afrontarán de maneras más satisfactorias. Contrariamente, aquellos individuos bajo situaciones de estrés que perciben poco apoyo social, experimentarán efectos negativos en su salud (Barra, 2004).

Barra (2004) propone dos perspectivas para conceptualizar el apoyo social, una cuantitativa-estructural y otra cualitativa-funcional. La primera evalúa las relaciones y la cantidad de vínculos que el individuo posee en su entorno social y correspondería al apoyo social, y la segunda se centra en la evaluación o cómo aprecia el individuo el apoyo que recibe de sus relaciones más significativas, y ésta corresponde al apoyo social percibido.

En consecuencia a lo mencionado, se plantea estudiar si existe una relación entre el estrés académico informado y el apoyo social percibido de los adultos jóvenes de universidades privadas de capital federal en dos momentos de la carrera (principio y final). Se espera aportar información acerca las diferencias de estos constructos en función del paso de la carrera.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre el estrés académico y el apoyo social percibido por los universitarios de principio y de final de carrera de entre 18 y 35 años, que asisten a universidades privadas de Capital Federal?

Objetivo general

Analizar la relación entre el estrés académico y el apoyo social percibido en estudiantes universitarios de principio y final de carrera, de entre 18 y 35 años, que asisten a universidades privadas de Capital Federal y Gran Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Describir niveles de estrés académico en estudiantes universitarios.
- Describir el apoyo social percibido por esta muestra de sujetos.
- Analizar las diferencias en los niveles de estrés académico según características sociodemográficas (sexo, edad, estado civil e instancia de la carrera).
- Analizar las diferencias en los niveles de apoyo social percibido según características sociodemográficas (sexo, edad, estado civil e instancia de la carrera).

Hipótesis

1. Existe una correlación negativa significativa entre la variable estrés académico y el apoyo social percibido
2. Las mujeres presentan mayor estrés académico que los hombres
3. Los adultos tienen mayor estrés que los de menor edad
4. Los solteros reportan más estrés que los casados o en concubinato
5. Los universitarios que se encuentran en el final de la carrera sufren más estrés que los de inicio
6. Las mujeres perciben mayor apoyo social que los hombres
7. Los alumnos más jóvenes cuentan con mayor apoyo social que los alumnos de mayor edad
8. Los casados o en concubinato tienen más apoyo social que los solteros
9. Los alumnos que se encuentran iniciando su carrera perciben mayor apoyo social que los que están finalizándola

2. Marco teórico

Estrés

El concepto de estrés ha sido ampliamente investigado por el campo de las ciencias médicas, sociales y educativas sin llegar a encontrar consenso los autores en una única definición para el concepto (Águila, Castillo, Monteagudo de la Guardia, & Achon, 2015). Diferentes teorías conceptualizan al estrés, algunas de ellas haciendo foco en los estresores (González et al., 1997), otras centrándose en los síntomas (la representación física o psicológica en el individuo que atraviesa una situación estresante) (Labiano & Correché, 2003), y por último, cabe mencionar la teoría definida a través del modelo transaccional (percepción subjetiva o amenazante del estresor) (Barraza, 2003).

Hans Selye (1936), introduce el concepto de estrés conceptualizando el término desde su sentido físico, entendiéndolo de este modo como el efecto de fuerzas ejercidas en todos los puntos del organismo. Asimismo, define el estrés como un síndrome o conjunto de reacciones fisiológicas, no específicas del organismo, a distintos agentes nocivos de naturaleza física o química presentes en el medio ambiente que rodea al individuo.

La "Teoría de la Adaptación" de Selye (1936), establece tres etapas de reacciones del estrés, las cuales están directamente vinculadas al estímulo percibido. Las etapas mencionadas por el autor tienen como inicial aquella llamada etapa de “alarma” donde el organismo pone en funcionamiento mecanismos que generan hormonas de emergencia tales como, adrenalina, noradrenalina, cortisona, entre otras. En estos casos el individuo no sería capaz de percibir sintomatología ya que no posee representación de ninguna característica que pudiera advertir como tal, llámese; fatiga o cansancio, dolores, etc. (Selye, 1936). En caso de que el estímulo no desaparezca, el estrés seguiría su curso y existe la posibilidad de que surjan estados de angustia, tensión como así también irritabilidad. Estos estados o síntomas serían una clara evidencia de la aparición de la segunda etapa llamada etapa de “agotamiento” donde dicha tensión puede poner al individuo en situaciones extremas (Selye, 1936). Sin embargo, en caso de que el individuo atraviese las diferentes etapas en forma favorable, el estímulo estresor se desvanecería, y se podría decir se viraría a una tercera fase la cual es llamada etapa de “recuperación” (Selye, 1936).

Años después, considera que, ante las demandas del medio, el estrés surgiría como una reacción adaptativa del organismo (Selye, 1956). Es por esto que el autor define a la variable estrés como

la manifestación cognitiva, emocional y conductual, donde el individuo se encuentra sometido a situaciones de tensión o a reacciones psicobiológicas ante los estresores cuya finalidad es lograr una respuesta adaptativa (Selye, 1956).

Por otro lado, Lazarus y Folkman (1986) tienen en cuenta tanto las respuestas fisiológicas del organismo como los acontecimientos vitales, el ambiente social y valores personales (autoconcepto, estrategias de afrontamiento, entre otros) que en diferentes formas pueden actuar en los individuos como estresores o como amortiguadores de los efectos negativos del estrés. El enfoque de estos autores, centra su atención en la transacción entre el individuo y el ambiente, donde tendría mayor relevancia las respuestas dirigidas y la adaptación a las mismas. Esto quiere decir que en el caso que el individuo atraviese una situación estresante, sus capacidades de respuesta definirían su desenvolvimiento y esto daría cuenta de cómo el sujeto responde y percibe las demandas en determinadas situaciones. Este modelo de Lazarus y Folkman (1986) hace hincapié en los recursos cognitivos del sujeto y de la situación que atraviesa.

Lazarus y Folkman (1986) introducen en este modelo el concepto central de evaluación cognitiva, la cual definen como un proceso universal, mediante el cual las personas valoran constantemente la significación de lo que está ocurriendo, en relación con su bienestar personal. Esto deriva en la conclusión de que diferentes individuos podrían tener diferentes recursos cognitivos y diferentes respuestas ante una misma situación (Martin, 2007). Además, distinguen dos tipos de evaluación:

La evaluación primaria es aquella que se produce en cada encuentro donde exista como característica algún tipo de demanda ya sea interna o externa siendo este el primer mediador psicológico del estrés, que conlleva cuatro posibilidades de evaluación (amenaza, ante cualquier anticipación de un daño aunque este no se haya producido, pero su ocurrencia sería inminente; daño y pérdida, la cual tiene que ver con el daño psicológico ya ocasionado; desafío, el cual se relaciona con la valoración que el individuo realiza ante una situación la cual involucra una posible ganancia positiva y una amenaza; por último, beneficio, en donde existe una valoración que no induce reacciones de estrés) (Lazarus & Folkman, 1986).

La evaluación secundaria tiene directa relación a la valoración del sujeto respecto a los recursos que posee para afrontar la situación. La misma, establecerá si el individuo se encuentra desafiado, optimista o asustado. Los recursos de afrontamiento se componen básicamente de las propias

habilidades de coping, el apoyo social y los recursos materiales con los que contará el sujeto (Lazarus & Folkman, 1986).

Seguido a las evaluaciones devendrán procesos de feedback donde se pueden producir correcciones sobre las valoraciones previas. Este proceso es llamado por los autores como reevaluación (Lazarus & Folkman, 1986).

Estrés académico

El estrés académico es definido por Berrio García y Mazo Zea (2011), como las situaciones de estrés que experimentan los estudiantes universitarios dentro del ámbito educativo. Esto es consecuencia de las responsabilidades variadas que deben asumir sumado a los lapsos de entrega, relaciones sociales, evaluaciones por las que atraviesan, como así también diferentes estímulos que podrían generar un negativo rendimiento en los diferentes grados de compromiso. Todo ello teniendo repercusión tanto en la salud física como mental de los estudiantes (Berrio García & Mazo Zea, 2011).

El estrés académico también se entiende como "aquel que se produce en relación al ámbito educativo, incluyendo tanto el experimentado por los docentes como por los estudiantes de todos los niveles educativos" (Polo, Hernández, & Poza, 1996, p.159). En el entorno de la universidad, para Muñoz (1999) existen diferentes situaciones que pueden ser altamente estresantes para un estudiante y éste la puede experimentar ya sea transitoriamente o por períodos más largos, esto puede ser generado potencialmente ante el ingreso en un nuevo ambiente o en el último término de la etapa universitaria.

El estrés académico en los estudiantes universitarios suele generarse en los primeros años de la carrera, en los períodos anteriores a los exámenes y en el último período de la misma. Se destacan como estresores académicos las notas finales, el excesivo trabajo para la casa, preparación de exámenes y los exámenes en sí mismo (Muñoz, 1999). Arnett en el año 2000 considera que los estudios superiores serían el punto culminante del estrés académico, ya sea por las altas cargas de trabajo, por la etapa de la vida a la que debe enfrentarse el alumno y los cambios que la situación genera. En el ingreso a la universidad los factores estresantes académicos tendrían relación con los procesos que atraviesa el individuo como la separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y la adaptación a un medio poco habitual (Beck, Taylor, & Robbins, 2003).

El estrés académico tiene una base psicológica que se puede describir según Barraza (2008) en tres momentos. En el primer momento, el alumno se ve sometido en el contexto académico a una cantidad de demandas que bajo la valoración del propio individuo podrían ser consideradas como estresores. En el segundo momento, esos estresores derivarían en un desequilibrio sistémico, o sea una situación estresante que podría ser manifestada en una serie de síntomas, siendo estos los indicadores de desequilibrio. Por último, el tercer momento tiene que ver con el desequilibrio sistémico que obliga al estudiante a postular estrategias de afrontamiento para restaurar el equilibrio sistémico (Barraza, 2008).

Barraza en el año 2008 asegura que el estrés académico se da como una respuesta de afrontamiento de los estudiantes. Así, las condiciones propias de la actividad académica, como tareas individuales o grupales, lectura de textos especiales, exposición o disertación de temas y la competencia entre compañeros favorece la aparición de sintomatología de desequilibrio. En época de exámenes los alumnos presentan más altos niveles de estrés académico que cuando no tienen fechas próximas de exámenes (Monzón, 2007). Además, son las mujeres las que presentan mayor cantidad de estrés académico (Barraza, 2008). A través del desempeño del estudiante se pondrán de manifiesto los recursos individuales y sociales con los que cuenta el individuo y la prevalencia del estrés y sus manifestaciones darán cuenta de la capacidad adaptativa y del nivel de estrés académico que pueda poseer el estudiante (Feldman et al., 2008).

Apoyo social percibido

Barra en el año 2004 conceptualiza el apoyo social como el sentimiento de pertenecer a una red social y ser apreciado y valorado por las personas del entorno. Del mismo modo, según Torres, Pompa, Meza, Ancer y González (2010) el apoyo social percibido es definido como la apreciación que el individuo realiza sobre su red social. Los lazos que unen a la persona con familiares, amigos y otros, configuran esta red y proveen al sujeto un tipo de soporte el cual se relaciona con la percepción subjetiva de la salud, estilos de vida saludable como así también prevención de enfermedades mentales. Al aumentar la diversidad y complejidad de los estímulos que un individuo enfrenta, sus necesidades se vuelven más complejas y, por ende, se le brinda ayuda ante tal crisis. Dicha interacción es denominada apoyo social (Cienfuegos Martínez & Díaz-Loving, 2011).

Para Feldman et al. (2008) el apoyo social es un factor protector, porque en sí mismo aumenta el bienestar personal. De la misma manera, puede funcionar como moderador de los efectos del estrés sobre la salud y el bienestar, y constituye un recurso para afrontar más apropiadamente las situaciones estresantes. Según Adler y Matthews (1994) será evidenciado en todos aquellos que rodean a la persona y los recursos que le brindan, siendo esto un soporte emocional tangible y una situación donde se podrán compartir desde intereses comunes como situaciones complejas, brindando esto una situación propicia para que la persona se sienta comprendida y respetada. Es importante destacar que el apoyo social no estaría comprendido solo de los elementos que lo componen sino también de un factor primordial que es la percepción que el individuo tenga de ellos (Adler & Matthews, 1994).

Pueden diferenciarse tres niveles de relaciones de apoyo social; nivel comunitario o macro que se entiende dentro del entramado social como el sentimiento de pertenencia e integración que representa a la comunidad en su conjunto. El nivel medio está comprendido por el apoyo recibido como consecuencia de las interacciones sociales más próximas con las que cuenta el individuo. Se correspondería con el apoyo que brindan las redes sociales del individuo (trabajo, residencia, etc.) y que le otorga al sujeto un sentimiento de vinculación. Por último, el nivel micro o de relaciones íntimas envuelve a aquellas relaciones más estrechas que posee el individuo, de vinculación más cercana (familia, amigos, etc.) y da lugar a un sentimiento de seguridad, compromiso y responsabilidad por su bienestar (Espínola & Enrique, 2007).

En función a la perspectiva desde la que se lo observe al apoyo social, asimismo se podrán diferenciar dos estilos: estructural y funcional. La perspectiva estructural incluye las características cuantitativas u objetivas de la red de apoyo social, éstas serían el tamaño, la densidad, etc., como así también las características de los contactos que tienen lugar dentro de la misma (Riquelme, 1997). Por otro lado, Schaefer, Coyne y Lazarus (1981) proponen la perspectiva funcional la cual analiza los efectos o consecuencias que reportan los sujetos en el inicio y conservación de sus relaciones sociales. Los tipos de apoyo que se ven reflejados en esta perspectiva son tres; el apoyo emocional representa el sentimiento personal de ser amado, confianza en otro y la seguridad que este le genera como la intimidad que pudiese tener con esa persona, el apoyo instrumental, tangible o material tendrá relación con poder contar con ayuda directa y la posibilidad de acceder a esta y

por último, el apoyo informacional hace referencia a provisión de consejo o guía para ayudar a las personas a resolver sus problemas (Schaefer, Coyne, & Lazarus, 1981).

Estrés académico y Apoyo social percibido

En los últimos tiempos el apoyo social constituye uno de los factores protectores más estudiados, siendo sus resultados favorables en el aumento de la resistencia de cada individuo cuando los mismos atraviesan diferentes situaciones en su vida, tales como estresores cotidianos, crisis personales, como así también momentos de adaptación o ajuste en situaciones particulares, llámese enfermedades, despidos, etc. (Feldman et al., 2008).

En el ámbito académico se encontró que el apoyo social tiene efectos visibles ya que podría ser un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes, siendo un posible contribuyente para que haga frente a los estresores del ambiente con mayor probabilidad de éxito (Martin, 2007).

En 1988 Cohen propone una hipótesis conocida como The buffering hypothesis o Efecto Buffer. Dicha hipótesis determina que el estrés psicosocial causa efectos negativos sobre la salud y el bienestar de todas las personas que no posean apoyo social, siendo reducido esto en los sujetos que cuenten con gran cantidad de redes sociales de apoyo. Martinez-López et al. (2014) afirman que el logro académico en los universitarios y el estrés que estos atraviesan en su vida universitaria, estarían modulados por el apoyo social percibido, siendo este el protector más importante ante experiencias perturbadoras o adversas que puede atravesar el estudiante en el ámbito académico.

En general los alumnos valoran a la familia como principal apoyo, seguido de una búsqueda de apoyo social en general y los amigos. A su vez, las mujeres alcanzan una mayor intensidad de estrés académico en relación a los hombres y también presentan mayor percepción de apoyo social procedente de personas cercanas y de la familia (Feldman et al., 2008). En relación a esto, las mujeres evidencian mayor intensidad de estrés académico cuando avistan menor apoyo de amigos, mientras que los varones asocian el menor apoyo de personas cercanas y apoyo en general con mayor intensidad de estrés académico (Feldman et al., 2008).

3. Estado del arte

Se realizó una revisión bibliográfica la cual fue orientada a obtener una aproximación al estado de conocimiento actual acerca del estrés académico en la población universitaria y el apoyo social percibido por dicha muestra de personas. Se tomaron en cuenta las investigaciones realizadas en los últimos 5 años publicadas en fuentes como EBSCO, Redalyc, Scielo, Google Academic, en las cuales se emplearon los siguientes términos de búsqueda tanto en inglés como en español: "Estrés académico"; "Apoyo social percibido"; "Estrés en universitarios"; "Estrés y apoyo social percibido"; "Apoyo social percibido en estudiantes"; "Apoyo social en universitarios", entre otros. Después de una primera revisión se seleccionaron 7 artículos de texto completo, quedando por fuera aquellos trabajos sobre estrés con una visión sanitaria, laboral, emocional, familiar siendo exclusivo el enfoque del mencionado estudio al estrés académico. También se descartaron aquellos estudios que abarcaban poblaciones de alumnos de niveles inferiores a carreras de grado. Con respecto al apoyo social percibido no se tuvieron en cuenta artículos que analizan factores ambientales, sociales y laborales.

Estrés Académico en estudiantes universitarios

García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, en el año 2012 llevaron a cabo un estudio sobre los estudiantes universitarios y el estrés académico al que se someten en el medio universitario. El objetivo del mismo analizó las principales fuentes de estrés académico en esa población universitaria. La muestra estuvo compuesta por 199 estudiantes universitarios recién ingresados a las titulaciones de la carrera de Psicología. El rango etario de la citada investigación comprende las edades entre 17 y 44 años de ambos sexos con una edad media de 21 años (*DE*= 4). Utilizaron el Cuestionario de Estrés Académico en la Universidad (C.E.A.U, García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco, & Natividad, 2012), un cuestionario auto administrable que se compone por 21 ítems relativos a situaciones estresantes en el ámbito universitario elaborado a partir de la revisión y ampliación del Inventario de Estrés Académico (I.E.A, Hernández, Polo & Pozo, 1996).

Los autores reportaron un nivel de correlación significativa entre los resultados académicos en el año de ingreso a la universidad y las puntuaciones en OA (obligaciones académicas) (r = .23, p < .01) y EC (expresión y comunicación de ideas propias) (r = .20, p < .05), aunque no así con EF (expediente y perspectivas del futuro) (r = .13) y DI (dificultades interpersonales) (r = -.06)

(García-Ros et al., 2012). Las situaciones en las cuales los alumnos presentaron niveles altos de estrés fueron "Exposición de trabajos en clase" (46,7% de los sujetos), la "Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas" (41,7%), la "Sobrecarga académica" (39,2%) y la "Realización de exámenes" (35,7%) (García-Ros et al., 2012).

Además reportaron diferencias significativas en tres de las dimensiones del CEAU en función al sexo, el sexo femenino posee niveles superiores de estrés en todos los casos para OA ($t_{(34.4)}$= 4.1, p <.001, dif. Medias = .64), EF ($t_{(197)}$ = 2.9, p <.01, dif. Medias = .44) y EC ($t_{(197)}$ = 2.8, p < .01, dif. Medias = .56). No sucede así en DI ($t_{(33.6)}$ = 1.3, p< .22, dif. Medias = .28) (García-Ros et al., 2012). Los autores García-Ros et al. (2012) afirman que las demandas de la vida universitaria en general, y especialmente las implicadas en el proceso de adaptación a las exigencias y desafíos de la incorporación a la misma, constituyen factores que pueden incrementar el riesgo de generar sintomatología clínica entre los estudiantes universitarios.

En el estudio de Rodríguez Garza, Sanmiguel Salazar, Muñoz Muñoz y Rodríguez Rodríguez (2014), tuvieron como objetivo identificar y comparar el estrés entre alumnos de primer y quinto año de la carrera en la facultad de Medicina mexicana. Este estudio fue aplicado en una muestra compuesta por dos grupos: uno integrado con alumnos de primer año y otro con alumnos cursando el final de la carrera. La muestra total correspondió a 140 alumnos, el primer grupo fue del primer año 76 estudiantes, y el segundo grupo fue de 64 alumnos. En ambos grupos la edad promedio en hombres fue de *M*=20.16 (*DE*=2.6) y en mujeres la edad promedio fue de *M*=20.59 (*DE*=2.26). Utilizaron la Escala Unidimensional para Estrés Estudiantil (E.U.B.E, Barraza, 2011), este instrumento determina indicadores comportamentales y actitudinales.

Los resultados de esta investigación muestran que en el área actitudinal un alto porcentaje de estudiantes (78,3%) no cree terminar con éxito sus estudios, mientras tanto de tipo comportamental, el 71,6% se siente cansado antes de terminar las clases. El menor porcentaje de tipo actitudinal se revela con un 37,3% donde los alumnos consideran aburrido asistir a clases (χ^2 0.002) (Rodríguez Garza et al., 2014). Además, el sexo masculino tiene mayor presencia de estrés que el femenino. En el primer año de la carrera los hombres son los más estresados y en el quinto año, siendo menor la diferencia. Por último, los mayores niveles de estrés estuvieron presentes en los alumnos del quinto año de la carrera (Rodríguez Garza et al., 2014).

Apoyo Social Percibido en estudiantes universitarios

Una investigación llevada a cabo en Argentina, realizada por Carreras et al., (2011) estudió las redes sociales de apoyo que perciben un grupo de universitarios y la descripción de las características de dicha variable. Así mismo dichos autores se propusieron verificar la relación entre edad, sexo y estado civil con la amplitud de las redes sociales de apoyo en 164 estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Católica de Santiago del Estero. El 18.4% eran varones y el 81.6% mujeres, con un rango de edad que se extendía entre 18 y 55 años (M= 22.29; DE= 5.06). Utilizaron la entrevista estructurada MISS de Evaluación de Redes de Apoyo Social para Adultos (Veiel, 1987), adaptación Mikulic (2008) que tiene como objetivo relevar información sobre la red de apoyo con que las personas cuentan.

Los autores Carreras et al., (2011) determinaron que las personas del entorno cercano y personas del grupo primario, son percibidas significativamente como un apoyo para los estudiantes, los cuales fueron discriminados entre las personas pertenecientes a grupo familiar, pareja y pares, principalmente madre y amigos. Cabe destacar que en las situaciones donde se plantean actividades sociales o recreativas los amigos son más relevantes y, por otro lado, en situaciones de riesgo o vulnerabilidad, la madre es la figura de apoyo más importante. Además, no se encontraron diferencias según sexo en la percepción de las redes de apoyo social ($p<.05$), aunque en dos situaciones que son “personas mencionadas para tomar algo, comer un asado o salir a pasear” y “contactos mencionados para hablar sobre cuestiones de interés personal” se registraron diferencias significativas a favor de las mujeres en comparación con los hombres.

También, en relación al rango etario, los universitarios no demostraron diferencias con significación estadística en cuanto a la percepción que poseen sobre sus redes de apoyo social. Sin embargo, existe una diferencia a favor de los adultos jóvenes (18 a 30 años) en relación a los adultos medios (31 a 55) según la red de personas disponibles que perciben cuando se trata de buscar orientación frente a una decisión vital importante (Carreras et al., 2011).

Respecto del estado civil, los universitarios no demostraron diferencias significativas. De todos modos, en referencia a las personas disponibles para proporcionar cuidados, los casados o en convivencia obtuvieron puntuaciones mayores en relación a los estudiantes separados o divorciados (Carreras et al., 2011)

El estudio Dávila, Ruiz, Moncada y Gallardo en el año 2011 indagaron los niveles de ansiedad, depresión y percepción de apoyo social en 440 estudiantes de la Universidad de Chile, con edades entre 18 y 31 años y edad promedio de 21.64 años (*DE*=2.70).

Los autores Dávila et al., (2011) usaron el Cuestionario de Apoyo Social Funcional Duke - UNC - Duke University Functional Social Support, DUFSS, (Broadhead, De Gruy, Gehlbach, & Kaplan, 1988) para evaluar el apoyo social. Los resultados reportados indican que existe relación entre apoyo social y la salud de las personas, dado que aquellos individuos que presentan una óptima percepción del apoyo social (disponibilidad de apoyo de amigos y familiares) presentan niveles más bajos de ansiedad, depresión y estrés (7,8%) (Dávila et al., 2011).

En el año 2012, Barra Almagia llevó adelante un estudio acerca de la influencia de la autoestima y el apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de 450 estudiantes universitarios (213 hombres y 237 mujeres) con edades entre 18 y 30 años (*M*= 20.9 años).

Para evaluar el apoyo social la herramienta utilizada fue el Cuestionario de Apoyo Social Percibido (Gracia, Herrero & Musitu, 2002), instrumento elaborado y validado en España y destinado a evaluar la disponibilidad de tres tipos de apoyo (emocional, consejo e instrumental), proveniente de relaciones interpersonales específicas en la red social del individuo (Barra Almagia, 2012). Los resultados mostraron que hay diferencias en la variable apoyo social percibido a favor de las mujeres respecto de los hombres (M= 24.91) y (*DE*=3).

Estrés Académico y Apoyo Social Percibido en estudiantes universitarios

Conjugando estrés académico y apoyo social percibido en estudiantes universitarios, ambas variables, se ponen en manifiesto en el estudio llevado a cabo por Barraza (2014) quien realizó una investigación la cual tenía como objetivo identificar las fuentes de estrés que se presentan con mayor y menor frecuencia y, a su vez, establecer la relación entre seis indicadores de la red de apoyo social y las fuentes de estrés, estudiado en una muestra multinivel de alumnos de la ciudad de Durango, México. Participaron 97 estudiantes universitarios seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. El 35.7% corresponden al sexo masculino y el 64.3% al sexo femenino siendo rango etario de 18- 54 años (Barraza, 2014)

Utilizó un cuestionario con 36 ítems distribuidos de la siguiente manera: tres ítems constituían el background del cuestionario y comprendían las variables sociodemográficas, seis ítems fueron

los indicadores empíricos del tamaño de la red de apoyo social de los encuestados y, por último, 27 ítems que constituían el Inventario de Estresores Académicos (IESA, Barraza, 2010); donde cada ítem refiere a un estresor académico en lo particular. Los resultados indicaron que las fuentes de estrés más comunes para los universitarios en el ámbito académico son el momento de realización de un examen (M = 3.45), la falta de tiempo para la realización de trabajos (M= 3.10), la sobrecarga de tareas (M= 3.05) como así también el limitado tiempo con el que cuentan para hacer su trabajo (M= 3.10) (Barraza, 2014).

A su vez, en cuanto a la red social de apoyo más importante, quedó destacada la figura de un amigo, inclusive aquellos amigos que los estudiantes poseen en su Facebook que, al ser una red social extensa, los participantes perciben mayor disponibilidad de apoyo y esto parece favorecer a los mismos en las situaciones estresantes (Barraza, 2014).

Una investigación de particular relevancia por tratarse de un estudio que pone en relación las mismas variables que constituyen el eje del presente trabajo, donde se exploró sobre relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios, es la realizada por Fernández González, González Hernández y Trianes Torres (2015). En una muestra de 118 estudiantes universitarios (93 mujeres y 25 hombres) con edades que abarcan de los 20 a los 31 años (M = 21.4; DE = 0.41). Usaron, el Cuestionario de Frecuencia y Satisfacción con el Apoyo Social (Hombrados, Gómez, Domínguez, García y Castro, 2012), y para estrés la Escala de Manifestaciones de Estrés del Student Stress Inventory – Stress Manifestations (SSI-SM, Fimian, Fastenau, Tashner y Cross, 1989).

Los resultados reportados por los autores demostraron diferencias significativas en función al sexo, donde el sexo femenino manifestó un grado más elevado que los hombres respecto a las manifestaciones emocionales y fisiológicas del estrés $F_{(6, 107)} = 2{,}081$, $p=.061$. Además, tanto el apoyo social instrumental como el apoyo social emocional, resultan ser de primordial importancia en la vida de los universitarios, siendo estos factores de tal relevancia que son determinantes para colaborar con los estudiantes al momento de manejar el estrés $F_{(6,107)} = 3{,}541$, $p<.05$. (Fernández González et al., 2015).

4. Metodología

Diseño

El estudio que se llevó a cabo posee un diseño no experimental, y de acuerdo a los objetivos establecidos es de tipo descriptivo-correlacional y de finalidad aplicada. Es una investigación cuantitativa, expost-facto, de corte transversal, basado en fuentes primarias.

Participantes

El estudio incluye una muestra no probabilística e incidental, la cual consistió en 259 alumnos universitarios de entre 18 y 35 años, de facultades privadas, que se encuentran en el inicio (aquellos estudiantes que tienen aprobadas 10 materias o menos) y en el final de su carrera (aquellos alumnos que tienen 30 materias aprobadas, o más), de Capital Federal y de la Provincia de Buenos Aires.

Del total de la muestra obtenida, el 74,9% fueron mujeres (*n*=194) y 25,1% fueron hombres (*n*=65). La edad promedio fue de 22.05 (DE=3.92) respetando un mínimo de 18 y un máximo de 35 años, siendo la edad más repetida la de 18. Respecto del lugar de residencia, 137 estudiantes vivían en Capital Federal (C.A.B.A) (52,9%) y 122 en Gran Buenos Aires (47,1%). Todos los participantes estudiaban en universidades privadas y, según la cantidad de materias aprobadas, resultó un mínimo de 1 materia y un máximo de 48 (*M=19; DE=13.93*). En relación al estado civil, 228 eran solteros, 24 en concubinato y 7 casados. Por último, del total de los alumnos, un 51,7% trabajaban (*n=134*) y un 48,3% no trabajaban (*n=125*) comprendiendo un promedio de 30.9 horas trabajadas por semana (*DE=12.90*).

Como criterio de exclusión se descartaron aquellos casos en los que los estudiantes no se encontraran iniciando o finalizando su carrera universitaria. Esto quiere decir, estudiantes con más de diez materias aprobadas y con menos de treinta materias aprobadas, fueron los casos no considerados para el estudio. Se excluyen aquellas personas que poseen más de 35 años y menos de 18, como así también a todo estudiante que no haya atravesado una situación estresante en los últimos 3 meses.

Instrumentos

Para la recolección de los datos sociodemográficos se administró un cuestionario específicamente para esta investigación incluyendo los siguientes datos: sexo, edad, lugar de

residencia, estado civil, carrera actual y año de inicio, universidad, carrera anterior (si es que se cursó), cantidad de materias totales de la carrera actual, cantidad de materias cursadas, cantidad de materias aprobadas y cantidad de finales pendientes de su carrera actual, trabajo actual y cantidad de horas promedio que se trabaja semanalmente. (Ver anexo).

Inventario SISCO del Estrés Académico (IEA; Barraza, 2007). Este inventario fue construido por el autor Barraza Macías Arturo y se construyó a partir de los componentes sistémico-procesuales del estrés académico. Es un instrumento auto-aplicable cuya duración es de aproximadamente 10 minutos. En esta investigación se obtuvo un α de Cronbach de .85 para la escala total y para la dimensión estresores .71, para la dimensión síntomas .86 y para la dimensión estrategias de afrontamiento .55, valores similares a los reportados por el autor original (Barraza, 2007).

El inventario mencionado anteriormente está compuesto por 34 ítems distribuidos de la siguiente manera: 1 Ítem de filtro que permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario, 1 ítem que, en un escalamiento tipo Likert, permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico, 9 ítems que, en un escalamiento tipo Likert, permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores, 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert, permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor, y por último, 8 ítems que, en un escalamiento tipo Likert, permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos (Barraza, 2007).

Cuestionario MOS de Apoyo Social (The MOS Social Support Survey, Sherbourne & Stewart, 1991; versión en español Rodríguez & Enrique, 2007) el cual centraliza el análisis en la percepción de ayuda. En el presente trabajo se obtuvo una consistencia interna para la puntuación total de .93, para las dimensiones apoyo emocional .91, apoyo instrumental .71, interacción social positiva .83 y apoyo afectivo .89, los cuales se aproximan a los valores reportados por los autores originales (Sherbourne & Stewart, 1991).

Este cuestionario cuenta con un total de 20 ítems de los cuales el ítem número 1 hace referencia al tamaño de la red social y los 19 ítems restantes están referidos a cuatro dimensiones del apoyo

social funcional: apoyo emocional o informacional (que tiene en cuenta la expresión de cariño y la empatía), apoyo instrumental (se refiere a la ayuda brindada en un sentido material), la interacción social positiva (tiene relación con la red de personas disponibles para poder compartir actividades sociales) y apoyo afectivo (hace referencia al afecto y la expresión de amor y cariño) (Sherbourne & Stewart, 1991).

Procedimiento

Procedimiento de recolección de datos: Se convocó a los estudiantes universitarios a participar del presente estudio, mediante dos formas: por un lado, a través de un link para completar los cuestionarios, formato el cual es llamado bola de nieve y por otro, de forma presencial, en formato de lápiz y papel.

En todos los casos, fueron informados los objetivos y alcances de la investigación, la confidencialidad de las respuestas y la participación anónima.

Procedimiento de Análisis de datos: Para realizar los análisis de datos se conformaron grupos de edad y cantidad de materias aprobadas.

Según la Mediana de edad (Me=21) se agruparon a los participantes en 2 grupos G1 entre 18 y 21 años (n=144) y G2 entre 22 y 35 años (n=115).

Respecto de la cantidad de materias que tenían aprobadas los participantes se distribuyeron en G1 menos 10 materias aprobadas (n=146) y G2 30 o más materias aprobadas (n=113).

Se realizó análisis descriptivos, correlación de Pearson y pruebas t para responder a los objetivos de esta investigación.

Los puntajes totales de la escala de estrés se obtuvieron con la suma directa de los ítems 3,4 y 5. Los mismos incluyen las dimensiones de estresores, síntomas y uso de estrategias de afrontamiento, entendiéndose que los tres son componentes sistémico-procesuales del estrés académico.

5. Resultados

Descriptivos de los instrumentos

Tabla 1.
Descriptivo – Niveles de estrés

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total Estrés Académico	259	92	29	121	82.70	15.80
Estresores	259	28	8	36	23.30	5.28
Síntomas	259	57	15	72	43.94	11.29
Estrategias de Afrontamiento	259	21	6	27	15.46	3.94

El total de los universitarios que participaron en el presente estudio (*n=259*) presentaron un promedio de 82.70 (*DE=15.80*) en el de Total Estrés Académico. Respecto de las dimensiones del estrés, los resultados fueron para Estresores (*M=23.30; DE= 5.28*), Síntomas (*M=45.94; DE=11.29*) y Estrategias de afrontamiento (*M=15.46; DE=3.94*)

Ante una escala en la cual 1 era un poco y 5 era mucho representando los niveles de estrés que presentaban los participantes, se obtuvo que la mayoría de las personas tenían entre medio (*n*=87) y bastante (*n*=89) estrés, seguido por mucho (*n*=53) y correspondiendo para poco 13 sujetos y para algo 17.

Haciendo referencia a aquellas situaciones o asuntos que los universitarios consideran fuentes de estrés resultaron destacadas las siguientes problemáticas: cantidad de materias cursadas, compañeros que no cooperan, entender al profesor, dudar sobre la carrera, problemas personales, realizar la tesis, exámenes, entre otros. A su vez, como estrategias para afrontar lo mencionado anteriormente, se han elegido las siguientes: hacer actividad física, llorar, hacer psicoanálisis, pensar en positivo, entre otras.

Tabla 2.
Descriptivo – Apoyo social

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Total Apoyo Social	259	70	25	95	78.91	14.13
Apoyo Emocional	259	32	8	40	32.80	7.10
Apoyo Instrumental	259	16	4	20	15.77	3.81

Interacción Social Positiva	259	14	6	20	17.49	2.87
Apoyo Afectivo	259	12	3	15	12.85	2.94

Tal como se puede observar en la Tabla 3, los análisis descriptivos del Total Apoyo Social indican un promedio de 78.91 (*DE=14.13*). En relación a las dimensiones del apoyo social, resultó para Apoyo Emocional (*M=32.80; DE= 7.10*), Apoyo Instrumental (*M=15.77; DE=3.81*), Interacción Social Positiva (*M=17.49; DE=2.87*) y Apoyo Afectivo (*M=12.85; DE= 2.94*).

Correlación de Estrés académico y Apoyo social

Tabla 3.
Correlación de Pearson para Estrés académico y Apoyo social

n= 259	Total Apoyo Social	Apoyo Emocional	Apoyo Instrumental	Interacción Social Positiva	Apoyo Afectivo
Total Estrés Académico	-.033	-.018	-.019	-.044	-.044
Estresores	-.051	-.040	-.027	-.083	-.033
Síntomas	-.069	-.060	-.037	-.068	-.073
Estrategias de Afrontamiento	.137*	.153*	.065	.129*	.078

**. p<.01
* . p<.05

Según los resultados arrojados correspondientes al objetivo general, no existe correlación entre Apoyo Social y Estrés Académico (*r=-.033; p=.602).* Sin embargo, hay una correlación positiva significativa muy débil entre la dimensión Estrategias de Afrontamiento del estrés con el Total Apoyo Social (*r=.137; p<.05*), y la dimensión Apoyo Emocional (*r=.153; p<.05*) y la dimensión Interacción Social Positiva (*r=.129; p<.05*). Es decir, a mayor apoyo social, mayor apoyo emocional, mayor interacción social positiva, mayores estrategias de afrontamiento del estrés. Por último, no se encontraron correlaciones para las otras dimensiones del estrés.

Objetivos específicos

Tabla 4.
T de Student para Estrés académico y sexo

	Hombres n=65	Mujeres n=194	t(257)
Total Estrés Académico	77.92(14.68)	84.39 (15.87)	-2.854**
Estresores	21.94 (4.93)	23.75 (5.33)	-2.416*
Síntomas	40.69 (12.25)	45.03 (10.76)	-2.714**
Estrategias de Afrontamiento	15.29 (3.77)	15.52 (4.00)	-.394

**p<.01
* p<.05

Hay una diferencia significativa del Total Estrés Académico ($t_{(257)}=-2.854; p<.01$) según sexo ya que las mujeres tienen mayor estrés (*M=84.39; DE=15.87*) que los hombres (*M=77.92; DE=14.68*). También existe una diferencia en la dimensión Estresores ($t_{(257)}=-2.416; p<.05$) a favor de las mujeres (*M=23.75; DE=5.33*) por sobre los hombres (*M=21.94; DE=4.93*). Por último, hay una diferencia significativa en la dimensión Síntomas ($t_{(257)}=-2.714; p<.01$) según sexo debido que las mujeres obtuvieron puntuaciones más alta (*M=45.03; DE=10.76*) que los hombres (*M=40.69; DE=12.25*).

Tabla 5.
T de Student para Estrés académico y edad

	Grupo1 n=144	Grupo 2 n=115	t(257)
Total Estrés Académico	82.03(14.84)	83.54(16.96)	-.764
Estresores	23.14(5.29)	23.50(5.29)	-.539
Síntomas	43.66(10.70)	44.30(12.02)	-.45
Estrategias de Afrontamiento	15.23(3.73)	15.75(4.19)	-1.052

**p<.01
*p<.05

No existen diferencias significativas respecto de ambos grupos de edades y el total de estrés académico. Así mismo, tampoco hay diferencias entre las dimensiones del estrés académico y rango etario.

Tabla 6.
T de Student para Estrés académico y estado civil

	Solteros n=228	Casados/ En concubinato n=31	t(257)
Total Estrés Académico	82.60(15.91)	83.42(15.14)	-.270
Estresores	23.37(5.30)	22.77(5.22)	.586
Síntomas	43.96(11.44)	43.84(10.28)	.054
Estrategias de Afrontamiento	15.28(3.88)	16.81(4.15)	-2.040*

**p<.01
*p<.05

Hay diferencia en la dimensión Estrategias de Afrontamiento ($t_{(257)}=-2.040; p<.05$) según el estado civil, dado que los casados presentan mayores estrategias para afrontar el estrés (M=16.81; DE=4.15) que los solteros (M=15.28; DE=3.88).

Tabla 7.
T de Student para Estrés académico e instancia de la carrera

	Grupo 1 n=146	Grupo 2 n=113	t(257)
Total Estrés Académico	81.62(15.30)	84.10(16.38)	-1.254
Estresores	23.28(5.02)	23.32(5.63)	-.057
Síntomas	43.34(11.08)	44.72(11.55)	-.971
Estrategias de Afrontamiento	14.99(3.77)	16.06(4.09)	-2.180*

**p<.01
*p<.05

Resultó una diferencia en el total Estrategias de Afrontamiento ($t_{(257)}=-2.180;p<.05$) respecto de la instancia de la carrera, ya que los estudiantes que poseen más de 30 materias aprobadas o más obtuvieron puntuaciones más elevadas (M=44.72; DE=11.55) que los universitarios con 10 materias aprobadas o menos (M=43.34; DE=11.08).

Tabla 8.
T de Student para Apoyo social y sexo

	Hombres n=65	Mujeres n=194	t(257)
Total Apoyo Social	74.15 (16.31)	80.51 (12.98)	-3.191**
Apoyo Emocional	30.35 (8.43)	33.62 (6.42)	-3.269**
Apoyo Instrumental	14.74 (4.36)	16.11 (3.56)	-2.541*
Interacción Social Positiva	16.86 (3.20)	17.71 (2.73)	-2.062*
Apoyo Afectivo	12.20 (3.27)	13.06 (2.80)	-2.053*

**p<.01
*p<.05

Existe una diferencia significativa del Total Apoyo Social ($t_{(257)}=-3.191;p<.01$) a favor de las mujeres presentando mayor apoyo social (*M=80.51; DE=12.98*) que los hombres (*M=74.14; DE=16.31*). Así mismo, hay diferencia significativa en la dimensión Apoyo Emocional ($t_{(257)} =-3.269;p<.01$) según sexo, presentando las mujeres puntuaciones más elevadas (*M=33.62; DE=6.42*) en comparación con los hombres (*M=30.35; DE=8.43*). A su vez, Apoyo Instrumental presenta diferencia ($t_{(257)} =-2.541;p<.05$) reportando que las mujeres tienen más apoyo de este tipo (*M=16.11; DE=3.56*) que los hombres (*M=14.74; DE=4.36*). También, Interacción Social Positiva reportó una diferencia ($t_{(257)} =-2.062;p<.05$) siendo que las mujeres tuvieron puntuaciones más altas (*M=17.71; DE=2.73*) por sobre los hombres (*M=16.86; DE=3.20*). Por último, se puede observar en la tabla una diferencia en la dimensión Apoyo Afectivo ($t_{(257)} =-2.053;p<.05$) a favor de las mujeres (*M=13.06; DE=2.80*) comparando este grupo con los hombres (*M=12.20; DE=3.27*).

Tabla 9.
T de Student para Apoyo social y edad

	Grupo 1 n=144	Grupo 2 n=115	t(257)
Total Apoyo Social	79.28(13.03)	78.44(15.44)	.475
Apoyo Emocional	32.96(6.54)	32.61(7.78)	.393
Apoyo Instrumental	15.99(3.56)	15.49(4.10)	1.061
Interacción Social Positiva	17.54(2.64)	17.43(3.14)	.297
Apoyo Afectivo	12.79(2.87)	12.91(3.05)	-.329

**p<.01
*p<.05

Según lo que se puede observar en la tabla 9 no se han encontrado diferencias significativas para el rango etario en relación al Total de Apoyo Social y sus respectivas dimensiones.

Tabla 10.
T de Student para Apoyo social y estado civil

	Solteros n=228	Casados/ En concubinato n=31	t(257)
Total Apoyo Social	77.89(14.34)	86.39(9.78)	-3.195**
Apoyo Emocional	32.43(7.22)	35.55(5.50)	-2.311*
Apoyo Instrumental	15.56(3.82)	17.32(3.39)	-2.440*
Interacción Social Positiva	17.31(2.95)	18.87(1.68)	-2.880**
Apoyo Afectivo	12.60(3.04)	14.65(.95)	-3.711**

**p<.01
*p<.05

Existe una diferencia significativa en el Total apoyo social ($t_{(257)}=-3.195;p<.01$) correspondiente al estado civil indicando que los universitarios casados poseen más apoyo social (M=86.31;DE=9.78) que los solteros (M=77.89;DE=14.34). A su vez, los casados presentaron niveles más altos de apoyo (M=35.55; DE=5.50) que los solteros (M=32.43; DE=7.22) en la dimensión Apoyo emocional representando una diferencia significativa ($t_{(257)}=-2.311;p<.05$). También, respecto de la dimensión Apoyo instrumental existe una diferencia ($t_{(257)}=-2.440;p<.05$)

ya que los casados obtuvieron puntaciones más altas (M=17.32;DE=3.39) que los solteros (M=15.56;DE=17.32). Además, hay diferencia en la dimensión interacción social positiva ($t_{(257)}=-2.880;p<.01$) a favor de los casados (M=18.87;DE=1.68) en comparación con los solteros (M=17.31;DE=2.95). Por último, se encontró una diferencia significativa en la dimensión Apoyo afectivo ($t_{(257)}=-3.711;p<.01$) debido a que los casados puntuaron más alto (M=14.65; DE=.95) en relación a los solteros (M=12.60;DE=3.04).

Tabla 11.
T de Student para Apoyo social e instancia de la carrera

	Grupo 1 n=146	Grupo 2 n=113	t(257)
Total Apoyo Social	78.25(14.78)	79.77(13.26)	-.860
Apoyo Emocional	32.45(7.48)	33.26(6.59)	-.903
Apoyo Instrumental	15.79(3.81)	15.73(3.82)	.125
Interacción Social Positiva	17.42(2.88)	17.59(2.87)	-.485
Apoyo Afectivo	12.58(3.11)	13.19(2.69)	-1.640

**p<.01
*p<.05

No existen diferencias entre el Total Apoyo Social y sus dimensiones y la instancia de la carrera en la que se encuentran los universitarios participantes en el presente estudio.

6. Discusión

El objetivo general del presente estudio fue analizar la relación que tienen las variables estrés académico y el apoyo social percibido por estudiantes universitarios de entre 18 a 35 años de universidades privadas de Capital Federal. Los resultados indican que no existe correlación entre el estrés académico y el apoyo social percibido. Sin embargo, se encontró una correlación entre el total de apoyo social, las dimensiones apoyo emocional e interacción positiva con la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés académico. Esto indica que, a mayor apoyo social, mayor apoyo emocional, mayor interacción social positiva, mayores estrategias de afrontamiento del estrés. No se encontraron correlaciones para las otras dimensiones del estrés.

De tal forma, aquellas personas que poseen mayor apoyo emocional, es decir, mayor sentimiento de ser amado, confianza y seguridad (Schaefer, Coyne, & Lazarus, 1981) y mayor interacción social positiva, relación con la red de personas disponibles para poder compartir actividades sociales (Sherbourne & Stewart, 1991), cuentan con más estrategias de afrontamiento. La dimensión de estrategias de afrontamiento del estrés académico funciona como un amortiguador del estrés (Lazarus, & Folkman, 1986) y a su vez como restaurador del equilibrio sistémico tras una situación estresante (Barraza, 2008). El apoyo social emocional, resulta ser de primordial importancia en la vida de los universitarios, siendo este factor determinante para colaborar con los estudiantes al momento de manejar el estrés (Fernández González et al., 2015).

Los resultados de esta investigación se corresponden a los Feldman et al., (2008) que observaron que las mujeres evidencian mayor intensidad de estrés académico cuando avistan menor apoyo de amigos, mientras que los varones asocian el menor apoyo de personas cercanas y apoyo en general con mayor intensidad de estrés académico. Por otro lado, si bien en esta investigación no se encontró correlación entre los totales, Dávila, Ruiz, Moncada y Gallardo (2011) encontraron una relación entre la variable apoyo social y la salud de las personas, dado que aquellos individuos que presentan una óptima percepción del apoyo social (disponibilidad de apoyo de amigos y familiares) presentan niveles más bajos de estrés.

En relación a los objetivos específicos planteados, los resultados descriptivos obtenidos para la variable estrés académico de acuerdo a los baremos (Barraza, 2007) en promedio los estudiantes presentan estrés profundo, valores similares a los obtenidos en las investigaciones de Ancajima (2017) y López (2017).

Para apoyo social percibido son similares a los reportados por Rodríguez y Enrique (2007) y Londoño et al., (2012) quienes validaron el instrumento de apoyo social en población de habla hispana (Argentina y Colombia respectivamente).

De acuerdo al nivel de estrés en comparación con el sexo de la muestra, resultó que las mujeres tienen mayor estrés que los hombres, presentando mayor cantidad de estresores y mayor sintomatología. En concordancia con estos resultados, un estudio realizado por García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, (2012) presentaron resultados similares en relación al sexo ya que quedaron en evidencia en tres de las dimensiones del instrumento CEAU que el sexo femenino posee niveles superiores de estrés. Así mismo, en la investigación de Fernández, González y Trianes (2015) los resultados arrojaron que el sexo femenino manifestó un grado más elevado que los hombres respecto a las manifestaciones emocionales y fisiológicas del estrés. Además, Barraza (2008) demostró que, de acuerdo a la intensidad del estrés, las mujeres reportan mayor cantidad de estrés académico. Así mismo, Feldman et al., (2008) reportaron que las mujeres presentan más indicadores de problemas de salud mental en general y mayor intensidad de estrés académico en relación a los hombres. Por el contrario, Rodríguez Garza et al., (2014) reportaron que en el sexo masculino predomina la presencia de estrés, y esto es más evidente en el primer año de la carrera en el que los hombres son los más estresados y conforme avanza la carrera (quinto año) la diferencia disminuye.

De acuerdo a la variable estrés en relación al rango etario, no existen diferencias significativas respecto de ambos grupos de edades y el total de estrés académico. Así mismo, tampoco hay diferencias entre las dimensiones del estrés académico y la edad. Se entiende que el ámbito académico es uno de los contextos que proporciona fuentes estresoras con mayor impacto, y por lo tanto indistintamente de la edad los estudiantes lo experimentarían en similar intensidad (Muñoz, 1999), por lo tanto existen diferentes situaciones que pueden ser altamente estresantes para un estudiante y éste la puede experimentar ya sea transitoriamente o por períodos más largos, esto puede ser generado potencialmente ante el ingreso en un nuevo ambiente (menor edad) o en el último término de la etapa universitaria años después. Además, las diferencias de sexo son un aspecto contradictorio que se puede atribuir a diferencias socioculturales de la muestra y pueden estar condicionados por los instrumentos utilizados y los modelos teóricos a los que corresponden (Caballero, 2004; Extremera et al., 2006; Molero, Pantoja-Vallejo & Galiano-Carrión, 2017; Pena,

Rey & Extremera, 2012; Cazalla-Luna & Molero, 2014). Resultados opuestos reportaron Román Collazo, Ortiz Rodríguez y Hernández Rodríguez (2008) quienes afirman que el estrés percibido es mayor a medida que la edad aumenta, explicando esto a partir de que los adultos mayores poseen más capacidad de introspección y conciencia de sí mismo, de sus cambios fisiológicos, afectivos y cognitivos típicos de la maduración psicológica. También, la susceptibilidad a vivir situaciones estresantes aumenta conforme los alumnos tienen mayor edad (Mago Zea, Londoño Martínez, & Gutiérrez Velez, 2013).

Respecto del estado civil de los universitarios y el estrés que puedan experimentar, los casados presentan mayores estrategias para afrontar el estrés que los solteros. Si bien no hay muchos estudios previos, esta diferencia se puede explicar a partir de que el apoyo social es una estrategia encaminada en la búsqueda de apoyo emocional utilizada para afrontar situaciones estresantes que tanto casados o solteros pueden vivenciar indiferentemente del estado civil (Carreras et al., 2011). Pinguart y Sorensen (2011) afirman que los adultos casados o que tienen pareja informan mayor nivel de bienestar psicológico asociado el mismo a un importante recurso de apoyo que poseen por parte de sus parejas. Además, existe la percepción que la pareja se preocupa ante el estrés de su cónyuge expresando empatía ante la situación y brindando apoyo para solucionar el problema (Nina Estrella, 2016).

De acuerdo a la variable estrés en relación a la instancia en que los estudiantes se encuentran en la carrera, los alumnos que se encuentran en el final de la misma presentan mayores estrategias de afrontamiento que los universitarios que están iniciando sus estudios. Por lo tanto, los alumnos que finalizan la carrera tienen mayor frecuencia en el uso de sus estrategias de afrontamiento lo que indicaría que existe una mayor intensidad de estímulos valorados como estresores e indicadores de desequilibrio sistémico (síntomas) (Barraza, 2007). En concordancia a estos resultados, Rodríguez Garza et al., (2014) demostraron que los mayores niveles de estrés estuvieron presentes en los alumnos del quinto año de la carrera. Esto se puede explicar en base a que el estudiante universitario se encuentra cercano a un futuro próximo que le demandará un mayor grado de exigencia. Por el contrario, García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco & Natividad (2012) afirman que las demandas de la vida universitaria en general, y especialmente las implicadas en el proceso de adaptación a las exigencias y desafíos de la incorporación a la

misma, constituyen factores que pueden incrementar el riesgo de generar sintomatología clínica entre los estudiantes universitarios.

Respecto a la asociación entre el apoyo social y el sexo, los resultados arrojaron que las mujeres puntuaron más alto en el total de apoyo social y en sus dimensiones (apoyo emocional, apoyo instrumental, interacción social positiva y apoyo afectivo). En la investigación de Carreras et al., (2011) se encontraron resultados contrarios ya que no encontraron diferencias según sexo en la percepción de las redes de apoyo social. De todos modos, dichos autores demostraron que en dos situaciones que son "personas mencionadas para tomar algo, comer un asado o salir a pasear" y "contactos mencionados para hablar sobre cuestiones de interés personal" sí se han registrado diferencias significativas a favor de las mujeres en comparación con los hombres coincidiendo los mismos con los resultados del presente estudio. Además, Barra Almagia (2012) demostró diferencias en la variable apoyo social a favor de las mujeres, al igual que Feldman et al., (2008) quienes afirmaron que las mujeres perciben mayor percepción de apoyo social, especialmente de personas cercanas y de la familia.

Con respecto a la variable edad en relación al apoyo social no se han encontrado diferencias significativas para el rango etario en cuanto al Total de Apoyo Social y sus respectivas dimensiones. Carreras et al., (2011) reportaron que existe una diferencia a favor de los adultos jóvenes (18 a 30 años) en relación a los adultos medios (31 a 55) según la red de personas disponibles que perciben cuando se trata de buscar orientación frente a una decisión vital importante.

Según la variable apoyo social en relación al estado civil de los participantes, los resultados evidencian que los casados presentan mayor apoyo social total que los solteros, y puntúan más alto que este segundo grupo en todas las dimensiones del apoyo social (apoyo emocional, apoyo instrumental, interacción socia positiva y apoyo afectivo). Estos resultados coinciden con los de Carreras et al., (2011) los cuales sostienen que, en referencia a las personas disponibles para proporcionar cuidados, los casados o en convivencia obtuvieron puntuaciones mayores en relación a los estudiantes separados o divorciados.

Para la variable apoyo social y sus dimensiones no se encontraron diferencias en relación a la instancia de la carrera en la que se encuentran los universitarios participantes en el presente estudio. En el ámbito académico, el apoyo social está conformado por aquellos individuos que rodean a los

universitarios y los recursos que pueden ofrecer otorgando un soporte emocional tangible ante aquellas situaciones académicas estresantes que pudieran los alumnos experimentar (Feldman et al., 2008). Sin embargo, el ingreso a la universidad implica procesos que atraviesa el estudiante como la separación de la familia, la incorporación al mercado laboral y adaptación a un nuevo medio, de tal forma que su red de apoyo tendría modificaciones (Beck, Taylor & Robbins, 2003).

7. Limitaciones y recomendaciones

En primer lugar, resulta importante mencionar como principal limitación del presente estudio la composición de la muestra sin diferenciación de carreras universitarias. Esto permitiría un análisis más completo y profundo sobre aquellos factores que pudieran influir en la presencia del estrés académico que experimentan los alumnos. A su vez, sería interesante obtener una muestra que cuente con alumnos de universidades públicas (y no solo privadas) para poder realizar una comparación entre ambos grupos e indagar si existen variables que influyan en la presencia de estrés derivadas de dichos ámbitos académicos.

Por otro lado, contar con mayor cantidad de individuos que se encuentren casados o en concubinato, debido a que en el presente estudio al momento de analizar la variable sociodemográfica estado civil, la cantidad de sujetos en ambos grupos es dispareja, obteniendo más solteros que casados y siendo los resultados poco representativos de esta población. Además, se puede incluir otras categorías de estado civil.

El presente estudio, deja abierta la posibilidad de futuras líneas de investigación que incluyan lo mencionado anteriormente para poder arribar a conclusiones más amplias, y a su vez incluir otras variables como estrategias de afrontamiento, autoestima y ansiedad.

8. Conclusión

A modo de conclusión, se han cumplido con los objetivos, tanto generales como específicos, propuestos para la presente investigación. Respecto de las hipótesis planteadas, la primera postulaba una correlación negativa entre las variables estrés académico y apoyo social percibido. La misma se rechaza según los resultados que se obtuvieron ya que los mismos reportaron que no existe correlación directa entre ambas variables. De todos modos, existió una correlación significativa entre el total de apoyo social y sus dimensiones apoyo emocional e interacción social positiva, y la dimensión estrategias de afrontamiento del estrés indicando que, a mayor apoyo social, mayor apoyo emocional, mayor interacción social positiva, mayores estrategias de afrontamiento del estrés.

De acuerdo a las variables sociodemográficas y su relación con el estrés académico, se acepta la hipótesis que postula la diferencia entre estrés y sexo ya que los resultados fueron acordes a lo planteado y las mujeres presentan mayores niveles de estrés y puntuaron más alto en todas sus dimensiones en relación a los hombres. De lo contrario, respecto a la variable estrés en relación a la edad, resultó que no existen diferencias significativas entre las mismas, por lo cual la hipótesis de que los adultos experimentan mayor estrés académico que los de menor edad se rechaza. Por otro lado, respecto de la variable estado civil y diferencia con el estrés, se rechaza la hipótesis planteada ya que los resultados arrojaron que no existen diferencias entre las mismas. Sin embargo, quedó demostrado que los universitarios casados presentan mayores estrategias de afrontamiento ante las situaciones estresantes que los solteros. Por último, la hipótesis que postula que los universitarios que se encuentran en el final de la carrera sufren más estrés debe ser rechazada parcialmente ya que los resultados obtenidos indican que no existen diferencias entre ambas variables, sin embargo, se encontró que los universitarios que se encuentran finalizando la carrera presentan mayor frecuencia de uso de sus estrategias de afrontamiento ante el estrés que los que se encuentran iniciando sus estudios.

En relación a las variables sociodemográficas y el apoyo social percibido, se acepta la hipótesis que plantea que las mujeres perciben mayor apoyo social de su entorno que los hombres ya que los resultados del presente estudio indicaron lo mismo, y se rechaza la hipótesis de que alumnos de menor edad tienen mayor apoyo social que los de mayor edad ya que los resultados demostraron que no existen diferencias significativas entre el estrés y el rango etario. Con respecto a la variable

estado civil y su relación con el apoyo social, la hipótesis que postula que los casados presentan mayor apoyo social que los solteros es aceptada ya que los resultados afirman que los que se encuentran en pareja (casados o en concubinato) perciben una red de apoyo más amplia en comparación con los solteros. Por último, es rechazada la hipótesis que plantea que los alumnos que inician sus estudios cuentan con mayor apoyo social que los que se encuentran finalizando los mismos, ya que se puede observar a partir de los resultados obtenidos que no existen diferencias significativas entre ambas variables.

9. Referencias

Adler, N. & Matthews, K. (1994). Health Psychology: Why do some People Get Sick and some Stay Well? *Annual Review of Psychology, 45*, 229-259.

Águila, B.A., Castillo, M.A., Monteagudo de la Guardia, R., & Achon, Z.N. (2015). Estrés académico. EeduMeCentro, 7(2), 163-178.

Ancajima Carranza, L. D. P. (2017). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico en universitarios de la ciudad de Trujillo. (Tesis de licenciatura) Universidad Cesar Vallejo, Perú.

Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teen through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469-480.

Barra Almagia, E. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: perspectivas en psicología, 8*(2) 29-38.

Barra, E. (2004). Apoyo Social, Estrés y Salud. *Psicología y Salud, 14*(2). 237-243.

Barraza Macías, A. (2003). El estrés académico en los alumnos de postgrado de la Universidad Pedagógica de Durango. Memoria electrónica del VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guadalajara, México.

Barraza Macías, A. (2007). El estrés académico en alumnos de Educación Media Superior: un estudio comparativo. *Revista Investigación Educativa Duraguense, 2*(7).

Barraza Macías, A. (2007c). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del Estrés Académico. Revista Electrónica Psicologíacientífica.com. Disponible en: http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-248-1-propiedadespsicometricas-del-inventario-sisco-del-estres-ac.html

Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana, 26*(2).

Barraza Macías, A. (2010). Inventario de Estresores Académicos. *Visión Educativa IUNAES, 4*(9), 68-70.

Barraza Macías, A. (2011). «Validación psicométrica de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil». *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 13*(2), 53-76.

Barraza Macías, A. (2014). Estresores académicos y su relación con seis indicadores cuantitativos de la red de apoyo social. *Boletín de Psicología, 111.*

Beck, R., Taylor, C., & Robbins, M. (2003).Missing home: Sociotropy and autonomy and their relationship to psychological distress and homesickness in college freshmen. *Anxiety, Stress and Coping, 16*, 155-162.

Berrio García, N. & Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología, 3*(2).

Broadhead, W.E., De Gruy, F.V., Gehlbach, S.H., & Kaplan, B.H. (1988).The Duke- UNC Functional Social Support Questionnaire: Measurement of Social Support in Family Medicine Patients. *Medical Care, 26*(7), 709-723.

Caballero, G. (2004). Instituciones e historia económica: enfoques y teorías institucionales. *Revista de economía institucional, 6*(10).

Carreras, M. A., Carreras, M. P., Arjona, J. J., Coria, V., Jozami, M., & Pacheco, M. (2011). Apoyo social en estudiantes universitarios de Santiago del Estero. *Trazos Universitarios*. ISNN 1853-6425.

Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 25*(3).

Cienfuegos Martínez, Y. I. & Díaz- Loving, R. (2011). Red social y apoyo percibido de la pareja y otros significativos: una validación psicométrica. *Enseñanza e investigación en psicología, 16*(1) 27-39.

Cohen, S. (1988). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical diseases. *Health Psychology, 7*(3).

Dávila Figueras, A., Ruiz Celis, R., Moncada Arroyo, L., & Gallardo Rayo, I. (2011). Niveles de ansiedad, depresión y percepción de apoyo social en estudiantes de Odontología de la Universidad de Chile. *Revista de Psicología, 20*(2).

Espínola Rodríguez, S. & Enrique, H. C. (2007). Validación Argentina del Cuestionario MOS de Apoyo Social Percibido. *Psicodebate, 7.*

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta y depresión. *Ansiedad y estrés*, 12.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Psicología y Salud*.

Fernández González, L., González Hernández, A., & Trianes Torres, M. V. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13*(1).

Fimian, M. J., Fastenau, P.A., Tashner, J.H., & Cross, A. H. (1989).The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools, 26.*

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44(*2), 143-154.

González Fortaleza C. Villatoro J. Medina-Mora M. Juarez F. Carreno S. Berenzon S., & Rojas, E. (1997). Indicadores sociodemográficos de riesgo de estrés psicosocial en los estudiantes de educación media y media superior en la República Mexicana. *Salud Mental*, *20*(4).

Gracia, E., Herrero, J., & Musitu, G. (2002). Evaluación de recursos y estresores psicosociales.

Hernández, J.M., Polo, A., & Pozo, C. (1996). Inventario de Estrés Académico. Madrid: Servicio de Psicología Aplicada U.A.M.

Hombrados, M.I., Gómez, L., Domínguez, J.M., García, P., & Castro, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology, 40*(6).

Labiano, L. M. & Correché M. S. (2003). Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés. *Fundamentos en Humanidades, 7*(8), 129-147.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Barcelona: Martínez-Roca.

Lin, N., Dean, A., & Ensel, W.M. (Eds.) (1986). Social support, life events and depression. Londres: Academic press.

Londoño, N. E., Rogers, H., Castilla, J. F., Posada, S., Ochoa, N., Jaramillo, M.A., Oliveros, M., Palacio, J., Aguirre, D., (2012). Validación en Colombia del cuestionario MOS de apoyo social. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 142-150.

López Saavedra, O. C. (2017). Propiedades psicométricas del inventario SISCO del estrés académico en estudiantes del distrito de La Esperanza. (Tesis de licenciatura) Universidad Cesar Vallejo, Perú.

Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología, 25*, 87-99.

Martínez-López, Z., Páramo Fernández, M. F., Guisan de Couñago, M. A., Tinajero Vacas, C., Rodríguez González, M. S., & da Silva Almeida, L. (2014). Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale. *Revista Latinoamericana De Psicología, 46*(2), 102-110.

Mazo Zea, R., Londoño Martínez, K., & Gutiérrez Vélez, Y. F. (2013). Niveles de estrés académico en estudiantes universitarios. Informes Psicológicos, 13(2).

Mikulik, I. M. (2008). Evaluación del apoyo social. Bs. As.: Cauquén.

Molero, D., Pantoja-Vallejo, A., & Galiano-Carrión, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 43-56.

Monzón M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. Facultad de psicología, Universidad de Sevilla.

Muñoz, F.J. (1999). El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Nina Estrella, R. V., (2016). Estrés y el afrontamiento diádico en la relación marital. *Revista Griot, 9*(1).

Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, *17*(2).

Pinguart, M., & Sorensen, S. (2001). Gender differences in self-concept, and psychological well-being in old age: A meta-analysis. *Journal of Gerontoly, 56,* 195-214.

Polo, A., Hernández, J. M., & Poza, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, *2*(3), 159-172.

Riquelme, A. (1997). *Deppression en residencias geriátricas: Un estudio empírico.* Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Rodríguez, S. y Enrique, H. C. (2007). Validación Argentina del Cuestionario MOS de Apoyo Social Percibido. *Psicodebate* 7, 155-168

Rodríguez Garza, M. del R., Sanmiguel Salazar, M. F., Muñoz Muñoz, A., & Rodríguez Rodríguez, C. E. (2014). El estrés en estudiantes de medicina al inicio y final de su formación académica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 105-122.

Román Collazo, C. A., Ortiz Rodríguez, F., & Hernández Rodríguez, Y. (2008). El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de Medicina. *Revista Iberoamericana para la Educación, 46*(7).

Schaefer, C., Coyne, J.C., & Lazarus, R.S. (1981). The Health Related Functions of Social Support. *Journal of Behavioral Medicine, 4*(4).

Selye H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. Nature 138(3479, July 4):32.

Selye, H. (1956). The stress of life. New York: McGraw-Hill.

Sherbourne, C.D. & Stewart, A. L. (1991).The MOS Social Support Survey. SocSciMed 31: 705-14.

Torres, F. G., Pompa, E. G., Meza, C. P., Ancer, L. E., & González, M. T., (2010). Relación entre Auto Concepto y Apoyo Social en Estudiantes Universitarios. *International Journal of Good Conscience, 5*(2).

Veiel, H. (1987). Dimensions of social support: a conceptual Framework for Research Social Psychiatry, 20 (156-162). Patterns of social support among suicide attempters: an analytic approach. En B. Cooper (edit.) Psychiatric Epidemiology: Progress and Prospects.

Vivaldi, F. & Barra, E. (2012).Bienestar Psicológico, Apoyo Social Percibido y Percepción de Salud en Adultos Mayores. *Terapia Psicológica, 30*(2), 23-29.

10. Anexos

Consentimiento informado

Dicho trabajo es realizado por Florencia García, alumna de la Universidad Argentina de la Empresa (U.A.D.E). El objetivo del mismo es la realización de prácticas educativas y de investigación, para el Trabajo de Integración Final de la carrera de Licenciatura en Psicología. Para ello deberá responder a diferentes ítems que tienen como objetivo conocer la experiencia de los estudiantes universitarios. Se aplicará a aquellas personas que: asistan a universidades privadas de Capital Federal que tengan entre 18 y 35 años. Es requisito también que estén en la etapa inicial o final de la carrera: etapa inicial: hasta 10 materias aprobadas y etapa final: 30 materias aprobadas o más. La participación en este trabajo es voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera del estricto objetivo educativo y de investigación.

Cuestionario socio demográfico

Por favor, lea atentamente los siguientes puntos y marque con una cruz/complete.

¿Usted es estudiante universitario? **SÍ** ☐ **NO** ☐

1. **Sexo:** Femenino ☐ Masculino ☐

2. **Edad:** _____ años

3. **Lugar de residencia:** Otra ☐ CABA ☐

4. **Estado civil:**

   Soltero ☐ Casado ☐ En concubinato ☐ Divorciado ☐ Viudo ☐

5. **Carrera actual:** _____ **Año de inicio:** _____

6. **Universidad:** _____

7. ¿Cursó otra/s carrera/s **con anterioridad**?: Sí ☐ No ☐

   7.1 ¿Cuál/es?_____

a. Título/s obtenido/s (si los obtuvo) _____

8. Cantidad de materias **totales** de su **carrera actual**: _____

9. **Cantidad de materias cursadas** (incluidas las que cursa actualmente):

   Con final **aprobado:** _____

10. ¿Trabaja actualmente? Sí ☐ No ☐

11. Cantidad de horas promedio que trabaja **por semana**: _____

Cuestionario 1

Inventario SISCO del Estrés Académico

1.- Durante el transcurso de este semestre ¿has tenido momentos de preocupación o nerviosismo?

☐ Si
☐ No

2.- Con la idea de obtener mayor precisión y utilizando una escala del 1 al 5 señala tu nivel de preocupación o nerviosismo, donde (1) es poco y (5) mucho.

1	2	3	4	5

3.- Dimensión estresores

3.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
3.1.- La competencia con los compañeros del grupo					
3.2.- Sobrecarga de tareas y trabajos escolares					
3.3.- La personalidad y el carácter del profesor					
3.4.- Las evaluaciones de los profesores (exámenes, ensayos, trabajos de investigación, etc.)					
3.5.- Problemas con el horario de clases					
3.6.- El tipo de trabajo que te piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)					
3.7.- No entender los temas que se abordan en la clase					
3.8.- Participación en clase (responder a preguntas, exposiciones, etc.)					

3.9.- Tiempo limitado para hacer el trabajo					
Otra _____ (Especifique)					

4.- Dimensión síntomas (reacciones)

4.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia tuviste las siguientes reacciones físicas, psicológicas y comportamentales cuando estabas preocupado o nervioso.

Subdimensión: Síntomas o Reacciones físicas					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.1.- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)					
4.2.- Fatiga crónica (cansancio permanente)					
4.3.- Dolores de cabeza o migrañas					
4.4.- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.5.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.					
4.6.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir					
Subdimensión: Síntomas o reacciones psicológicas					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.7.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)					
4.8.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)					
4.9.- Ansiedad, angustia o desesperación.					
4.10.- Problemas de concentración					

4.11.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad					
Subdimensión: Síntomas o reacciones comportamentales					
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
4.12.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir					
4.13.- Aislamiento de los demás					
4.14.- Desgano para realizar las labores escolares					
4.15.- Aumento o reducción del consumo de alimentos					
Otra _____ (Especifique)					

5.- Dimensión estrategias de afrontamiento

5.- En el siguiente cuadro señala con una **X** con qué frecuencia utilizaste las siguientes estrategias para enfrentar la situación que te causaba la preocupación o el nerviosismo.

	Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
5.1.- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)					
5.2.- Elaboración de un plan y ejecución de sus tareas					
5.3.- Concentrarse en resolver la situación que me preocupa					
5.4.- Elogios a sí mismo					
5.5.- La religiosidad (oraciones o asistencia a misa)					
5.6.- Búsqueda de información sobre la situación					

5.7.- Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa					
5.8.- Ventilación y confidencias (verbalización de la situación que preocupa).					
Otra _____					
(Especifique)					

Clave de corrección

No se debe aceptar un inventario, en lo particular, si la pregunta número uno, que es la de filtro, ha sido contestada con un **"NO"**, aunque el encuestado continué llenando el resto del inventario.

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión r > 70% (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 23 ítems de los 33 que lo componen, en caso contrario se anulará ese cuestionario en lo particular.

Su interpretación puede hacerse de dos maneras: simple o general y desglosada o específica.

<u>Interpretación simple o general:</u>

Para este tipo de interpretación es necesario obtener el índice general; se recomienda seguir los siguientes pasos:

Se toman para el análisis únicamente los ítems de las preguntas tres, cuatro y cinco; en el caso de la opción: otra (específica), que vienen al final de cada pregunta, se recomienda únicamente tomarla en cuenta si como mínimo el 10% de los encuestados llenó esa opción con estresores específicos del ámbito académico.

A cada respuesta de la escala se le asigna los siguientes valores: 0 para nunca, 1 para rara vez, 2 para algunas veces, 3 para casi siempre y 4 para siempre.

Se obtiene la media por cada ítem y posteriormente se obtiene la media general.

Se transforma la media en porcentaje, sea a través de regla de tres simple o multiplicando la media obtenida por 25.

Una vez obtenido el porcentaje se interpreta con el siguiente baremo.

Baremo	
Puntaje porcentual	Nivel
0-33	Leve.
34-66	Moderado
67-100	Profundo

A partir de este resultado se puede contestar la pregunta ¿Cuál es el nivel de estrés académico que presentan los alumnos encuestados?

Interpretación desglosada o específica

Para este tipo de interpretación se recomienda seguir los siguientes pasos:

Se toman para el análisis únicamente los ítems de las preguntas tres, cuatro y cinco; en el caso de la opción: otra (específica), que vienen al final de cada pregunta, se recomienda únicamente tomarla en cuenta si como mínimo el 10% de los encuestados llenó esa opción con estresores específicos del ámbito académico.

A cada respuesta de la escala se le asigna los siguientes valores: 0 para nunca, 1 para rara vez, 2 para algunas veces, 3 para casi siempre y 4 para siempre.

Se obtiene la media por cada ítem, por cada dimensión y por la variable, en lo general.

Se transforma la media en porcentaje, sea a través de regla de tres simple o multiplicando la media obtenida por 25.

Una vez obtenido el porcentaje se interpreta con el siguiente baremo:

Rango	Categoría
0 a 25 %	Rara vez
26% a 50%	Algunas veces
51% a 75”	Casi siempre
76% a 100%	Siempre

Los resultados sujetos a interpretación son los siguientes: a) la media general resultante de todos los ítems de las preguntas tres, cuatro y cinco, (¿Con qué frecuencia se presenta el estrés académico?) b) la media general obtenida para cada dimensión, la cual se obtiene integrando todos los ítems que componen la dimensión, (¿Con que frecuencia los alumnos valoran las demandas del ambiente como estresores? ¿Con qué frecuencia presentan los síntomas del estrés académico? ¿Con qué frecuencia utilizan las estrategias de afrontamiento?) y c) la media de cada ítem, en lo particular (p. ej. ¿Con qué frecuencia valora el alumno la evaluación del maestro como estresor? ¿Con qué frecuencia el alumno presenta dolores de cabeza como síntoma del estrés académico? ¿Con qué frecuencia el alumno utiliza la estrategia de afrontamiento de religiosidad?, etc.)

En el caso específico de la pregunta número dos se obtiene el porcentaje con el procedimiento ya señalado y posteriormente se interpreta con el siguiente baremo (¿Con qué intensidad se presenta el estrés académico?):

Rango	Categoría
O a 20%	Baja
21% a 40%	Medianamente baja
41% a 60%	Media
61% a 80%	Medianamente alta
81% a 100%	Alta

Cuestionario 2

Cuestionario MOS de Apoyo Social

Las siguientes preguntas se refieren al apoyo o ayuda de que Ud. dispone:

1. Aproximadamente, ¿Cuántos amigos íntimos o familiares cercanos tiene Ud.? (Personas con las que se encuentra a gusto y puede hablar acerca de todo lo que se le ocurre)

Escriba el nº de amigos y familiares | | |

La gente busca a otras personas para encontrar compañía, asistencia, u otros tipos de ayuda. ¿Con qué frecuencia dispone Ud. de cada uno de los siguientes tipos de apoyo cuando lo necesita?
Marque con un círculo uno de los números de cada fila:

	Nunca	Pocas Veces	Algunas veces	La mayoría de veces	Siempre
2-Alguien que le ayude cuando tenga que estar en la cama.	1	2	3	4	5
3-Alguien con quien puede contar cuando necesita hablar.	1	2	3	4	5
4-Alguien que le aconseje cuando tenga problemas.	1	2	3	4	5
5- Alguien que le lleve al médico cuando lo necesita.	1	2	3	4	5
6-Alguien que le muestre amor y afecto.	1	2	3	4	5
7-Alguien con quien pasar un buen rato.	1	2	3	4	5
8-Alguien que le informe y le ayude a entender una situación.	1	2	3	4	5
9-Alguien en quien confiar o con quien hablar de si mismo y sus preocupaciones.	1	2	3	4	5
10-Alguien que le abrace.	1	2	3	4	5
11-Alguien con quien pueda relajarse.	1	2	3	4	5
12-Alguien que le prepare la comida si no puede hacerlo.	1	2	3	4	5
13-Alguien cuyo consejo realmente desee.	1	2	3	4	5
14-Alguien con quien hacer cosas que le sirvan para olvidar sus problemas.	1	2	3	4	5
15-Alguien que le ayude en sus tareas domésticas si está enfermo.	1	2	3	4	5
16- Alguien con quien compartir sus temores y problemas más íntimos.	1	2	3	4	5
17- Alguien que le aconseje cómo resolver sus problemas personales.	1	2	3	4	5
18- Alguien con quien divertirse.	1	2	3	4	5
19- Alguien que comprenda sus problemas.	1	2	3	4	5
20-Alguien a quien amar y hacerle sentirse querido.	1	2	3	4	5

Clave de corrección

Este Test, permite investigar 4 dimensiones de Apoyo:

1.- Apoyo Emocional / Informacional:

La expresión de afecto y comprensión empática, así como la guía y oferta de consejos e información.

Preguntas: 3-4-8-9-13-16-17-19

2.- Apoyo Instrumental: La provisión de ayuda material que pueda recibir la persona.

Preguntas: 2- 5-12-15

3.- La interacción social positiva: La disponibilidad de personas con las cuáles poder salir, divertirse o distraerse.

Preguntas: 7 –11 –14 – 18

4.- Apoyo Afectivo: Las expresiones de amor y de afecto.

Preguntas: 6 – 10 – 20

VALORES	MÁXIMO	MÍNIMO	MEDIO
Emocional	40	8	24
Instrumental	20	4	12
Interacción Social	20	4	12
Afectivo	15	3	09
Indice Global	95	19	57

El índice global de Apoyo Social se obtiene sumando los 19 ítems.

El Apoyo Social es Escaso cuando el Índice es inferior a 57 puntos. Habrá Falta de Apoyo Emocional cuando la puntuación sea menor a 24. Habrá Falta de Apoyo Instrumental cuando la puntuación sea menor a 12. Habrá Falta de Interacción Social cuando la puntuación sea menor a 12. Habrá Falta de Apoyo Afectivo cuando la puntuación sea menor a 9.